

УДК 376

Разноуровневое обучение иностранному языку в академической группе университета инклюзивного высшего образования

Осикова Лариса Николаевна

Кандидат педагогических наук,
доцент кафедры «Романо-германские языки»,
Московский государственный гуманитарно-экономический университет,
107150, Российская Федерация, Москва, ул. Лосиноостровская, 49;
e-mail: lorchen50@bk.ru

Алексеева Ольга Павловна

Кандидат философских наук,
доцент кафедры «Романо-германские языки»,
Московский государственный гуманитарно-экономический университет,
107150, Российская Федерация, Москва, ул. Лосиноостровская, 49;
e-mail: olgaalekseeva@yahoo.com

Аннотация

Статья посвящена проблеме разноуровневого обучения иностранному языку в университете инклюзивного высшего образования. Представлен анализ понятий «разноуровневое обучение», «группа разноуровневого обучения», «лица с особыми образовательными потребностями», характеризуются особенности образовательного пространства университета ИВО; описываются задачи, стоящие перед преподавателем иностранного языка в плане реализации разноуровневого обучения иностранному языку в группе, приводятся требования к работе педагога с такой группой. В работе рассматриваются современные подходы, такие как педагогическая поддержка, субъект-субъектный подход, разнообразные адаптивные приемы и методы обучения, дается описание учебных технологий, применяемых в процессе обучения иностранному языку в вузе инклюзивного образования. Также представлен анализ факторов, влияющих на учебную мотивацию и учебные результаты студентов. Авторы приходят к выводу, что успешное освоение иностранного языка в группе разноуровневого обучения будет успешным при соблюдении ряда важных условий, таких как следование принципам дифференцированного обучения и индивидуального подхода, принципу воспитывающего обучения и педагогической поддержки, создания безбарьерной среды в пространственном и социокультурном смысле.

Для цитирования в научных исследованиях

Осикова Л.Н., Алексеева О.П. Разноуровневое обучение иностранному языку в академической группе университета инклюзивного высшего образования // Педагогический журнал. 2018. Т. 8. № 2А. С. 238-255.

Ключевые слова

Разноуровневое обучение, группа разноуровневого обучения, инклюзия, педагогическая поддержка, субъект-субъектный подход, обучение в сотрудничестве, учебная мотивация, воспитывающее обучение, оценивание.

Введение

Статья посвящена проблеме разноуровневого обучения студентов иностранному языку в академической группе университета инклюзивного высшего образования (ИВО).

Успешное обучение иностранному языку в университете ИВО во многом обеспечивается организацией соответствующей работы в группе разноуровневого обучения. Разноуровневость академической группы заложена в самой природе инклюзии, которая означает совместное обучение типичных студентов и студентов с ОВЗ и инвалидов («особенных студентов»). Преподаватель университета ИВО должен знать особенности студентов с ОВЗ и инвалидностью, уметь создать благоприятную обучающую и воспитывающую среду в группе, где вместе обучаются «особенные» и типичные студенты, адаптировать приемы и методы работы к особым потребностям и образовательным возможностям студентов инвалидов и с ОВЗ. Именно эти проблемы и послужили предметом данного исследования. В качестве методов исследования использовались как эмпирические (наблюдение, беседа, анкетирование, анализ результатов анкетирования), так и теоретические методы с обращением к теории вопроса и проникновением в сущность изучаемой проблемы.

Инклюзивное высшее образование как эффективное средство социализации инвалидов

Инклюзивное высшее образование (ИВО) является реализацией современной стратегии образования и карьерного развития людей с инвалидностью как части социальной политики на всех ее уровнях. «Сущность инклюзивного образования состоит в том, что студенты с инвалидностью полностью включены в социальную среду типичных людей. Данный подход предполагает совместное обучение в одних и тех же группах студентов с инвалидностью и без нее» [Байрамов, 2015, 37].

Исходным теоретическим положением инклюзивной стратегии образования является отношение к человеческой жизни и свободе личности как к высшей ценности. Такое отношение к личности человека со специальными потребностями материализуется через учет потребностей и особенностей инвалидов путем создания безбарьерной среды как в пространственном, так и в социокультурном смысле и означает одинаковую доступность образования для студентов с инвалидностью [Байрамов, 2015, 37].

Конституция РФ, Федеральный закон от 24 ноября 1995 г. № 181-ФЗ «О социальной защите инвалидов в РФ», Закон РФ от 19 апреля 1991 г. № 1032-1 «О занятости населения в РФ», Федеральный закон «Об образовании в РФ» от 29 декабря 2012 г. №27 закрепляют право лиц с инвалидностью на получение образования и выбор профессии [Герасимов, 2017, 10]. Существующие и принимаемые федеральные государственные образовательные стандарты прописывают требования к обучению лиц с ОВЗ и инвалидностью. Для них создаются учебные учреждения инклюзивного образования разного уровня, осуществляющие образование инвалидов и лиц с ОВЗ.

Принципы инклюзивного образования

Инклюзивное высшее образование предполагает реализацию ряда важных принципов обучения и воспитания.

Принцип деятельностного подхода в обучении и воспитании означает коллективную предметно-практическую деятельность типичных и «особенных» студентов на занятиях под руководством педагога. Например, на занятиях по иностранному языку (работа «парами», «подгруппами»), создает естественные условия для мотивации речевого общения, постоянно воспроизводя потребность в таком общении. Принцип дифференцированного подхода к студентам с особыми образовательными потребностями в условиях коллективного учебного процесса обусловлен вариативными особенностями обучаемых даже в рамках одной категории нарушений опорно-двигательного аппарата. Дифференцированное обучение – средство развития индивидуальности, оно создает наиболее благоприятные условия для развития личности.

Индивидуальный подход конкретизирует дифференцированный подход. Он ставит своей целью создание благоприятных условий обучения для студента. Индивидуальный подход означает действенное внимание к каждому студенту, его способностям и возможностям. В условиях коллективной работы группы индивидуальный подход предполагает знание и учет интересов, склонностей, уровня развития, состояния здоровья, пробелов в знаниях и умениях каждого обучающегося. Индивидуальный подход помогает устранять трудности в обучении и возможность развития необходимых навыков и умений каждого обучающегося, что особенно важно при разноуровневом обучении. Принцип индивидуального подхода позволяет учитывать индивидуальные особенности обучающихся, создавать оптимальные условия для реализации потенциальных возможностей каждого студента. Этот принцип направлен на преодоление противоречий между регламентируемым результатом, который задают программы, и реальными возможностями каждого обучающегося.

Среди других основополагающих принципов организации обучения «особенных» студентов (инвалидов и лиц с ОВЗ) важен принцип опоры на смешанный студенческий коллектив инвалидов и лиц, не имеющих инвалидности; а также принцип опоры на собственную целенаправленную деятельность инвалидов в профессионально-образовательной сфере.

Принцип необходимости специальной педагогической поддержки со стороны профессорско-преподавательского состава обусловлен тем, что учебно-познавательная деятельность студента-инвалида отличается от учебно-познавательной деятельности обычного студента и требует постоянного и терпеливого руководства со стороны педагогов.

Специфика университета ИВО

Московский государственный гуманитарно-экономический университет (МГГЭУ ИВО) является высшим учебным заведением особого типа. Оно проводит в жизнь инновационную образовательную политику современного отечественного инклюзивного высшего образования. В университете ИВО осуществляется совместное обучение в группах студентов с инвалидностью и студентов без инвалидности. Университет ИВО имеет своей задачей адаптацию образовательной среды вуза к специальным потребностям людей с инвалидностью, получение всеми студентами – инвалидами и не инвалидами качественного высшего профессионального образования для дальнейшего успешного поиска своего места в жизни.

Таким образом, МГГЭУ ИВО является специализированным университетом с особой образовательной средой, учитывающей образовательные возможности и потребности студентов с инвалидностью. По мнению А.С. Запесоцкого, университетская среда – это «совокупность социальных и духовных феноменов (условий), непосредственно окружающих студента в процессе обучения» В ее специфическое культурное содержание входят сложившиеся нормы и формы общения, ценности, значимые события и символы» [Запесоцкий, 2007, 154].

Создание особой образовательной среды вуза означает пересмотр традиционных подходов к содержанию, формам и методам учебно-воспитательной деятельности, актуализацию дидактических принципов посильности, системности и последовательности обучения.

Важными в обучении студентов-инвалидов являются диалогичность и самостоятельность, сознательность и активность собственной позиции личности потому, что «научить другого нельзя, каждый должен учить себя сам, можно только помочь ему глубже понять окружающий мир и самого себя, реализовав лучшее, что есть в нем [Кон, 1978, 331].

Учеба, образование должны стать ценностью для этих студентов, потому что «ценность – то, что чувства людей диктуют признать стоящим над всем и к чему можно стремиться, созерцать, относиться с уважением, признанием, почтением» [Краткая философская энциклопедия, 1994, 78].

Для преодоления социокультурных и социоструктурных барьеров в образовательном пространстве МГГЭУ создан ряд следующих условий: небольшое количество студентов в учебной группе, способствующее индивидуализации стратегии обучения; отбор содержания, форм и методов контроля; дополнительные учебные занятия; использование здоровьесберегающих технологий на занятиях адаптивной физической культурой и спортом, а также физкультминуток и специальных упражнений на других занятиях; адаптированное методическое обеспечение (ООП, РП и пр.) с учетом потребностей обучающихся с нарушениями опорно-двигательного аппарата (ОДА); научно-исследовательская работа кафедр и лабораторий университета по оптимизации образовательной среды для студентов с ОДА.

Образовательное пространство МГГЭУ имеет ряд особенностей:

1) наличие института наставничества для психологической и методической адаптации научно-педагогических кадров к работе со студентами-инвалидами;

2) равное количество студентов с инвалидностью и без нее в группе, что позволяет избежать доминирования какой-то одной социальной группы над другой;

3) работа службы психологической поддержки;

4) активная культурно-массовая, научная работа, когда на одной сцене, на одной научно-практической конференции выступают обучающиеся с инвалидностью вместе с теми, у кого инвалидности нет;

5) деятельностное внимание к специальным потребностям студентов с инвалидностью со стороны руководства, администрации вуза, его учебных подразделений [Байрамов, 2017, 21].

Особенности студентов с ОВЗ и инвалидов

Студенты с ОВЗ и инвалиды (далее мы будем называть их «особенные» студенты) представляют собой особую группу людей с особыми образовательными возможностями и потребностями, имеющими ограниченный социальный опыт, поскольку многие из них были на домашнем обучении, учились дистанционно, жили в интернатах для инвалидов и были ограничены во многих формах социализации. У этих студентов наблюдаются затруднения с

двигательными функциями, речью, мелкой моторикой, связанные с ДЦП, а также проблемы со слухом и зрением. Они также характеризуются непростым психическим состоянием, сменой настроений, низкой самооценкой, слабым целеполаганием. Следует также отметить, что низкая мотивация к учебе являются одной из острых психолого-педагогических проблем при работе со студентами-инвалидами.

При изучении особенностей «лиц с особыми образовательными потребностями» нами использовались следующие методы:

1) наблюдение за поведением студентов на занятии и вне его с целью выявления характера отношения к учебной деятельности, учебной дисциплине, преподавателю;

2) анализ журналов посещений и ведомостей успеваемости студентов, чтобы выявить особенности отношения студента к конкретному предмету;

3) анализ активности студента во внеаудиторных занятиях, мероприятиях по предмету для выявления особенности отношения студента к конкретному предмету и преподавателю;

4) анкетирование с целью выявления осознаваемых мотивов;

5) индивидуальная беседа со студентом через прямые и косвенные вопросы о мотивах, смысле, целях учения для данного студента;

6) использование ряда специально подобранных (экспериментальных) педагогических ситуаций, которые можно включить в естественный ход учебного процесса в виде контрольной работы, в форме заданий преподавателя на внеаудиторных занятиях и т.д.

Говоря об учете образовательных возможностей студентов с инвалидностью, мы, в первую очередь, имеем в виду правильное распределение и дозирование учебной нагрузки, дидактически выверенную подачу учебного материала, что связано с ограниченными возможностями здоровья обучающихся, быстрой утомляемостью, неустойчивостью, рассеянностью внимания, пробелами в школьном образовании, неуверенностью в себе, слабо развитыми навыками самостоятельной работы, неумением общаться и работать в коллективе. Потребности студентов с инвалидностью также имеют специфичный характер. Они избирательно подходят к работе над учебными дисциплинами и стараются не тратить время на то, что, по их мнению, не пригодится в их будущей трудовой деятельности. Такой прагматический подход часто обусловлен слабым представлением о своей будущей работе и востребованностью языка в своей будущей трудовой деятельности, недостаточной информированностью студентов о культуре стран изучаемого иностранного языка, о том, какую роль играет иностранный язык в развитии таких качеств личности, как память, воля, трудолюбие, общая культура. Некоторые студенты имеют негативный прежний опыт изучения иностранного языка и убеждены в ненужности этой учебной дисциплины, боятся трудностей в работе над языком, не обучены практическим навыкам работы над иностранным языком. По вышеперечисленным причинам студенты таких групп, которые состоят из «особенных» и типичных студентов представляют собой особую группу разноуровневого обучения.

Специфика работы с «особенными» студентами

При отборе содержания обучения преподаватель обязательно учитывает психологические особенности студентов-инвалидов – особенности усвоения знаний, овладение умениями, наличие или отсутствие мотивации у студентов учиться в процессе самостоятельной деятельности; готовность и способность получать информацию в разных формах (визуальной, аудальной, мультимедийной). Усилия преподавателя направлены на создание диалогового

стиля общения и развитие рефлексивных особенностей обучающихся, поскольку суть современного образования заключается в партнерском взаимодействии субъектов, диалогичности обучения.

При работе с «особенными» студентами важно уделять особое внимание развитию эмоциональной сферы через формирование устойчивого интереса к содержанию учения, разнообразие способов получения знаний посредством обновления содержания учебной дисциплины и укрепления межпредметных связей, демонстрацию значимости изучаемой дисциплины, совершенствование методов обучения, оформление кафедральных аудиторий и стендов и т.д. Поскольку у таких студентов не сформированы или слабо сформированы способы учебных действий, их следует развивать через модернизацию структуры аудиторного занятия, объяснение цели каждого вида деятельности, четкую постановку задач и алгоритма их выполнения, а также через дополнительные занятия и индивидуальные консультации;

В связи с низкой самооценкой, слабым целеполаганием у «особенных» студентов важную роль играет формирование волевой сферы студентов, развитие умения целеполагания, например, посредством использования методов проблемно-развивающего обучения, усовершенствования контрольно-оценочной деятельности (применения рейтинговой системы оценивания, портфеля студента, вариативности тестовых заданий, направленной на осознание связи отметки и результативности обучения).

Проблема низкой учебной мотивации решается через реализацию воспитывающего обучения, направленного на осознание студентами ценности учения вообще и изучения каждого предмета в частности.

Повышению мотивации к изучению иностранного языка способствуют, например, фотовыставка о значимости какого-либо знания в нашей жизни; олимпиады, квесты по предметам, встречи с профессионалами, диспуты, участие в работе кружка по страноведению и т.д.

Активизация учебной деятельности студентов в аудиторной работе происходит через использование интерактивных технологий, диалогичность обучения, расширение форм самостоятельной работы на занятиях, а также автономной работы, поощрение проявления самостоятельности при получении и применении знаний.

В случае если выявлен изначально низкий уровень знаний по дисциплине, со студентом проводятся дополнительные занятия и консультации. Учебный материал таких занятий может предварять то, что будет объясняться на предстоящем занятии, а консультация позволит еще раз проработать уже пройденное в аудитории. Недостаточная сформированность учебной компетенции (студент испытывает сложности с поиском новой информации, не осведомлен о способах запоминания и т.д.) восполняется за счет дополнительных занятий или консультаций по формированию учебной компетенции; проведения «пятиминуток» с объяснениями во время аудиторных занятий, с целью формирования учебной компетенции; применение карточек-памяток и прописанных на них алгоритмов учебной деятельности. При нарушении у студента-инвалида двигательной активности, проблем с речевым аппаратом рекомендуется проведение специальных упражнений (дыхательной гимнастики, физкультминуток, речевых разминок); использование компьютеризированных заданий (тестов, коммуникативных заданий); вместо записи лекции целиком студенту можно предложить интерактивную лекцию с пропусками в уже готовом тексте.

Вследствие некоторой деформации личности студент-инвалид испытывает острую неуверенность в себе, своих силах. Проблема решается через отбор посильных заданий; задания

в «тройках», обучение в сотрудничестве, где студент вносит посильный вклад в выполнение задания. Можно назначить консультантов, которые каждую минуту могут помочь студенту. Необходимо также использовать методы контроля и оценивания, которые помогут студенту увидеть свое продвижение. Следует больше хвалить студента, если невозможно поставить высокую оценку за ответ.

Для того, чтобы студент мог адекватно оценить, насколько хорошо он достиг поставленной цели, следует обучить его приемам саморефлексии и самоконтроля. Когда студент сможет адекватно оценивать собственные достижения и достижения всей группы, а также степень собственной удовлетворенности от проделанной работы, он сможет осуществлять волевую регуляцию собственного поведения, что немаловажно для мотивационной сферы. Наиболее простые формы рефлексии можно использовать практически на каждом занятии по иностранному языку. Например, изучив новые слова, можно задать студентам вопросы: «Какие слова вам уже были знакомы?» «Какие слова показались наиболее сложными для запоминания? Почему?» «Какие слова похожи на другие русские/ немецкие слова?» и т.д.

Разноуровневое обучение

Изучение психологических (единство психических процессов, состояний и свойств личности), социальных (воплощение общественных отношений) и биологических (тип высшей нервной деятельности, состояние здоровья, безусловные рефлексы, и т.д.) характеристик обучаемых позволяет сделать вывод о том, что разноуровневость заложена самой природой инклюзивного образования. Уровень сформированности компетенций по иностранному языку, обусловлен комплексом вышеперечисленных характеристик.

Разноуровневое обучение предусматривает, в частности, решение следующих задач:

1. Психологических (определение индивидуально-личностных особенностей обучающихся, выявление качеств внимания, памяти, мышления, состояния здоровья, работоспособности, сформированности алгоритмов учебной деятельности и т.п.).
2. Предметно-дидактических (индивидуализированная разработка учебного материала, его модульное построение, придающее гибкость всей структуре),
3. Реализации принципа «воспитывающего обучения»

Разноуровневое обучение предполагает дифференциацию заданий по сложности, объему и времени его усвоения. Смысл разноуровневой дифференциации заключается в том, чтобы адаптировать учебный процесс к познавательным потребностям и психофизическим возможностям каждого обучающегося инвалида и не инвалида, предъявить посильные требования и поставить правильные задачи, соответствующие уровню его возможностей и базовой подготовки.

Таким образом, из вышесказанного можно сделать вывод о том, что «...любая новая образовательная модель затрагивает все структурные звенья педагогической системы, предполагая их определенную «переналадку»: цели, содержание, формы, методы и средства обучения и контроля, деятельность обучающихся и обучающихся, образовательную среду» [Вербицкий, 1999, 22].

Работа в группах разноуровневого обучения на занятиях по иностранному языку в университете высшего инклюзивного образования (ИВО) требует со стороны педагогов нового подхода к образовательной деятельности.

Разноуровневое обучение является одной из неотъемлемых технологий обучения иностранному языку. Под разноуровневым обучением иностранному языку понимают «такую

организацию учебного процесса, при которой каждый обучающийся в зависимости от его индивидуальных способностей имеет возможность овладеть учебным материалом по иностранному языку на разном уровне («А», «В», «С»), но не ниже базового. При этом за критерий оценки деятельности обучающегося принимаются его усилия по овладению этим материалом, по его творческому применению» [Полат, www].

Следует заметить, что предмет иностранный язык также несет в себе весомую личностную составляющую и играет большую роль в формировании ценностных ориентиров обучающихся. Предмет иностранный язык позволяет формировать важные личностные характеристики: коммуникативность, доброжелательность, положительное отношение к окружающим и к себе, уважительное отношение к иному мнению, инициативность и др.

Такой личностно-ориентированный подход к обучению иностранному языку способствует интеграции процессов воспитания и обучения, о чем свидетельствует выделение надпредметных ключевых компетенций.

При личностно-ориентированном подходе студенты включаются в предлагаемые им задания не формально, но проявляют интерес к самому процессу участия в них. Реальность для студента заключается в том, что он рассматривает выполняемые задания как влияющие на его дальнейшее продвижение по индивидуальному образовательному маршруту, на участие его в интересующих его дополнительных занятиях, построении расписания занятий и т.п. В рамках данной методики студенту предлагаются задания выбрать учебные задачи с разной степенью сложности, выбрать задания с разным типом учебного материала (репродуктивные, творческого характера); выбрать разные виды учебных и внеаудиторных занятий, темы для дискуссий, творческих проектов и сочинений.

Специфика студенческих академических групп разноуровневого обучения

Студенческие академические группы в МГГЭУ ИВО состоят из студентов с ОВЗ и инвалидов («особенных» студентов), студентов без инвалидности (типичных студентов) и характеризуются разным состоянием здоровья обучаемых, их способностью сосредоточиться и относительно долго выдерживать учебную нагрузку на занятии, разным темпом усвоения новой информации и, как следствие, разным уровнем исходных языковых знаний, умений и навыков. Студенту-инвалиду обычно требуется больше времени на запись лекции, ему нужно более медленное прохождение темы с постоянным повторением и закреплением пройденного материала. Ему нужно особое предъявление нового материала, в котором задействованы различные каналы связи и виды памяти, концентрическая подача материала в связи с довольно частым отсутствием студента-инвалида на занятии по болезни, пребывании на кратковременном обследовании или лечении. В связи с этим в смешанной группе нарастает психологическое напряжение и могут возникнуть проблемы социально-психологического характера, которые проявляются в раздражении, иногда негативном отношении лиц без инвалидности к лицам с инвалидностью и, как следствие, неготовностью учиться в одном коллективе с ними [Байрамов, 2016, 91].

Под академической студенческой группой разноуровневого обучения в условиях ИВО понимается группа, состоящая из типичных и «особенных» студентов, различающихся состоянием здоровья, имеющих особенности психофизического развития и, как следствие, с разным уровнем подготовки по иностранному языку и по-разному усваивающих учебный

материал. Задача преподавателя состоит в том, чтобы работать с обеими категориями студентов эффективно, не в ущерб ни одной из ее составляющих. Следует отметить, что преподаватель не ставит своей задачей привести обе категории студентов к одному уровню языковой подготовки в конце пройденного курса обучения. Мы видим задачу педагога в том, чтобы организовать совместное обучение разных по своим возможностям студентов, работать индивидуализировано в условиях группы, не «терять» сильных студентов, но не забывать слабых, развивать идею сотрудничества между студентами, а также диалоговый стиль общения между студентами и преподавателем.

Деятельность педагога в группе разноуровневого обучения

Задача педагога состоит в том, чтобы, не ущемляя интересы студентов-без инвалидности в смешанной группе разноуровневого обучения, а также не в ущерб качеству их образования, решать проблемы студентов-инвалидов, вовлекать их в полноценный учебно-воспитательный процесс с учетом условий их профессионально-ориентированной социализации. Эти условия мы видим в правильной организации разноуровневого обучения в группах, т.е. внесении соответствующих изменений в содержание и методы обучения, создании инновационной образовательной среды вуза, заключающейся в педагогической поддержке, прозрачности критериев оценки, повышении учебной мотивации, создании благожелательной атмосферы на занятиях, ситуации коммуникации, использовании здоровьесберегающих технологий (например, физкультминутки и специальные дыхательные упражнения на занятиях по иностранному языку), наличии обратной связи, выработке индивидуальных маршрутных карт обучения, дополнительных занятий и консультаций, соблюдении принципов воспитывающего обучения. Следует также отметить, что средства информационно-компьютерных технологий (ИКТ) обладают потенциалом при создании новой образовательной среды. Среда, включающая ИКТ, позволяет обеспечить индивидуализацию обучения, адаптировать его к способностям, возможностям и интересам обучающихся, повысить их учебную мотивацию, развить самостоятельность, творческие способности, дает доступ к источникам учебной информации.

Для преподавателя главная трудность на занятии состоит в том, чтобы индивидуальные возможности студентов с ограниченными возможностями здоровья соотносились с выполнением образовательного стандарта. Планирование занятия по иностранному языку в инклюзивной группе должно включать в себя как общеобразовательные задачи (удовлетворение образовательных потребностей в рамках государственного стандарта), так и задачи коррекционно-развивающего характера. К ним относятся: 1. Развитие внимания, всех его видов и свойств и определение, какой вид внимания для данного студента является более подходящим. 2. Развитие словесно-логического мышления и мыслительных процессов анализа, синтеза, классификации, обобщения. 3. Увеличение объема памяти и определение ведущего вида памяти. 4. Развитие мелкой моторики, статики и динамики движений пальцев рук при письме. 5. Развитие и коррекция трудностей связной речи, включая монологическую и диалогическую речь, а также пополнение словарного запаса.

Суть деятельности педагога в новой гуманитарной парадигме состоит в построении своих отношений с обучающимися на со-мыслии, со-чувствии, со-действии. В этом процессе обязательно участвует другой, так как обращение ориентировано на другого и учитывает его отношение. Быть этим другим, обучающимся, означает активное участие в образовательном процессе с опорой на помощь значимого педагога.

Нам представляется, что создание ситуации коммуникации на практических занятиях по иностранному языку во многом помогает решать задачу успешной работы в группе разноуровневого обучения. Образование в 21 веке делает поворот от педагогики предметоцентризма, монолога, объяснения к педагогике сотрудничества, диалога, понимания. Учитель в такой педагогике находится в отношении со-авторства с обучающимися. В связке «педагог-обучающийся» педагог ориентирован на помощь значимому другому в его вхождении в культурное пространство. Эта позиция определяет взаимодействие педагога и обучающегося как встречное движение по направлению друг к другу.

Предмет деятельности педагога — это то, что обе стороны учебно-воспитательного процесса делают вместе. Для оптимизации этого процесса необходимы методы организации и самоорганизации учебно-познавательной деятельности, методы стимулирования и мотивации учения, методы контроля и самоконтроля эффективности обучения.

По мнению И.Л. Бим благоприятная обучающая и воспитывающая среда на занятиях по иностранному языку создается в результате взаимодействия в содержании обучения иностранному языку мотивационного, ценностно-ориентационного аспекта «...с идеальным аспектом (темы, проблемы), материальным (единицы языка и речи) и процессуально-деятельностным (речевые действия с названными единицами) аспектами» [Бим, 2010, 47].

Поскольку большинство студентов МГГЭУ прежде испытывали дефицит общения, когда находились на домашнем обучении в связи с инвалидностью или ОВЗ, то «формирование коммуникативной и социокультурной компетенций студентов, обучение их речевому этикету, нормам речевого общения с носителями другой культуры имеют приоритетный характер при изучении иностранного языка студентами в университете ИВО» [Осикова, 2016, 120].

Приемы и методы работы в группе разноуровневого обучения

Планируя ход занятия, преподаватель учитывает, насколько соприкасаются изучаемые темы с образовательными потребностями студентов, как они усвоили предыдущую тему и какой этап занятия является основным – изложение нового материала, повторение пройденного, контроль знаний, умений и навыков). Если у всех студентов тема общая, то работа над предъявлением нового материала идет фронтально, и обучаемые получают знания того уровня, который определяется программой. Закрепление и отработка полученных знаний, умений и навыков строятся на индивидуально подобранном для каждого студента дидактическом материале (карточки, упражнения из учебника, тексты на доске и т.д.). При изучении разного программного материала совместная работа невозможна, в таком случае занятие строится по следующей структуре: преподаватель сначала объясняет новый материал по типовым государственным программам, а обучающиеся с ограниченными возможностями здоровья и инвалиды в это время выполняют самостоятельную работу, направленную на закрепление ранее изученного материала. Далее для закрепления вновь изученного материала преподаватель дает типичным студентам самостоятельную работу, а с «особыми» студентами проводит анализ выполненного задания, оказание индивидуальной помощи, дополнительное объяснение и уточнение, объяснение нового материала. Такое чередование деятельности педагога продолжается в течение всего урока. Преподаватель может дополнительно использовать карточки-инструкции с алгоритмом действий обучающегося, различными заданиями и упражнениями. Такой педагогический прием используется как с типичными студентами, так и с «особенными» студентами. Количество студентов в группе по изучению иностранного языка

небольшое, поэтому преподаватель может на занятии уделять довольно много времени студенту с ОВЗ и инвалиду. Если это не происходит, то он может использовать для него карточку с алгоритмом заданий. Если преподаватель вынужден подробно объяснять сложную тему «особенным» студентам, то сильные студенты выполняют какие-то задания по карточкам. При организации занятия в инклюзивном вузе преподаватель придерживается определенных требований, которые относятся к работе в группе разноуровневого обучения со студентами с нарушениями опорно-двигательного аппарата, но с сохранным интеллектом и типичными студентами:

Занятие должно иметь четкий алгоритм, благодаря которому студенты становятся более организованными и лучше усваивают учебный материал. Начало урока: Фонетическая и речевая зарядка для всех студентов группы. Произносятся и заучиваются пословицы, небольшие стихотворения, выполняются упражнения на мнемотехнику. Начало занятия в группе разноуровневого обучения всегда должно быть построено на повторении предыдущего материала. На каждом занятии следует проводить словарную работу (устно или по карточкам). Преподаватель должен коротко проговорить, что усвоено студентами на предыдущем занятии. Первый вариант работы – «особенные» студенты работают по карточкам на повторение предыдущей лексической темы (в это время преподаватель работает с остальными студентами, объясняя новую тему, которую невозможно объяснить в том же режиме «особенным» студентам). «Особенные» студенты выполняют лексические задания на карточках письменно или устно, если им трудно писать. При этом карточка может содержать слова-подсказки или предложения с пропущенными словами, русские эквиваленты, чтобы студентам было легче их запомнить. Также можно использовать, например, грамматические задания такого характера: в одном столбике даются видо-временные формы глагола, в другом – определения значений этих грамматических форм (студенты стрелочкой должны указать какому понятию соответствует то или иное определение). Потом преподаватель может предложить карточки с грамматическими упражнениями.

Второй вариант – пока типичные студенты работают по карточкам на закрепление предыдущей темы (т.к. они более самостоятельны), преподаватель устно проводит словарную работу или другие виды работ с «особенными» студентами по вспоминанию основных грамматических понятий (правил), лексики, касающихся темы предыдущего занятия. Студентам дают следующее задание: на доске, карточках или устно учитель предлагает студентам несколько уже известных им определений грамматических понятий из пройденных грамматических тем. После этого карточки с понятиями убираются, а у себя в тетрадях студенты воспроизводят все слова, которые они запомнили, а потом устно дают грамматические определения с опорой на написанные ими слова. После этого выполняется практическое упражнение с использованием классной доски, чтобы студенты могли на практике пользоваться этими понятиями. После повторения лексики и грамматики преподаватель в «доступном» варианте объясняет новую тему «особенным» студентам (с инвалидностью и ОВЗ). При этом используются: наглядность (каждое действие или слово должно быть подкреплено картинкой, схемой, карточкой, практическим действием); постепенный переход от одного действия или понятия к другому; постоянное речевое сопровождение со стороны педагога, но не насыщенное, а краткое и четкое, т.е. речевая информация на русском и иностранном языке усваивается в медленном темпе и дозированно.

На этапе закрепления материала «особенные» студенты выполняют индивидуальные задания, связанные с новой темой, а в это время преподаватель проверяет задания, выполненные

типичными студентами. Второй вариант – преподаватель может приступать к объяснению новой темы для всех обучающихся. При этом для общего объяснения с использованием алгоритма последовательности действий и наглядности выбираются только простые темы, как по своему объему, так и по содержанию материала. Далее, пока сильные студенты самостоятельно выполняют индивидуальные задания по вновь пройденной теме, более слабым студентам еще раз объясняется содержание новой темы с выделением опорных моментов, дополнительными примерами и их детальным анализом, использованием классной доски для большей наглядности учебного материала и предьявления алгоритма действий, и только потом им предлагаются самостоятельные задания. В это время преподаватель переключается на проверку заданий, выполняемых сильными студентами.

Устные тренировочные упражнения по образцу (drills) являются важным видом деятельности на занятии по иностранному языку. Такие упражнения развивают логику, тренируют память, помогают совершенствовать грамматические и произносительные навыки у студентов. В группе разноуровневого обучения более сильные студенты сами читают задание, если нужно, уточняют его, разбиваются на двойки, тройки и самостоятельно работают по образцу. Преподаватель позднее проверит их работу. С более слабыми студентами устные тренировочные упражнения часто выполняются по следующему алгоритму: сначала преподаватель вслух прочитывает само задание и образец выполнения упражнения на иностранном языке (т.е., что и как мы будем делать), в это время все студенты смотрят в напечатанный текст и следят за чтением преподавателя; затем один студент переводит задание, оно обсуждается на русском языке; далее все студенты прочитывают вслух вслед за преподавателем образец выполнения задания; студенты делают перевод предложений образца, преподаватель комментирует алгоритм выполнения задания, специально выделяя общую и трансформируемую часть предложений, выносит на доску, если нужно, весь образец, пишет опорные слова. Если задание на видо-временные формы глагола, то следует вывесить таблицу с неправильными глаголами, наречиями, характерными для каждой видо-временной формы и формулу образования той или иной видо-временной формы глагола. Преподаватель проговаривает, как будем выполнять задание: что сначала, что потом, что в результате. Хорошо использовать карточки с алгоритмом действий, иллюстрации, отражающие алгоритм выполнения заданий, схем, таблиц. В случае затруднений переходим на пошаговое выполнение задания: снова возвращаемся к тому, с чего начинали выполнение задания – студенты выполняют, проверяют вместе с преподавателем; итоговая проверка выполнения задания – написать то, что проговаривали. За неимением времени можно задать на дом письменно сделать все устные тренировочные упражнения для более прочного закрепления навыков.

Письменные задания: преподаватель проговаривает само задание (т.е., что мы будем делать). Можно использовать карточки с опорными словами или с опорными предложениями; студентам раздаются карточки с заданием для самостоятельного выполнения (алгоритм действий прописывается в самой карточке или на доске; на стендах в аудитории имеются таблицы, схемы с алгоритмом выполнения таких заданий); проверка задания: преподаватель, если задание трудное, может индивидуально проверять задание, подходя к каждому студенту. При фронтальной форме проверки все студенты смотрят, правильно ли они в своих тетрадях выполнили это задание; при этом проговариваются все ошибки и способы их устранения.

Занятие в группе разноуровневого обучения в инклюзивном вузе, где есть «особенные» студенты (с ограниченными возможностями здоровья и инвалиды), предполагает широкое использование наглядности для упрощения восприятия материала. Причина в том, что студенты

с ДЦП при восприятии материала опираются на сохранное у них наглядно-образное мышление. Они не могут в полном объеме использовать словесно-логическое мышление, поскольку оно у них частично нарушено или имеет замедленный характер.

Как известно, К.Д. Ушинский придавал большое значение наглядному обучению как методу, который должен чаще использоваться на уроках в первоначальный период, так как: во-первых, стимулирует элементарные умственные процессы; во-вторых, развивает устную речь; в-третьих, способствует лучшему закреплению изучаемого материала в памяти обучающихся.

Вышеописанные приемы и методы работы в группе разноуровневого обучения несет в себе признаки педагогической технологии, которая включает «диагностичное целеполагание, результативность, экономичность, алгоритмируемость, проектируемость, целостность, управляемость, корректируемость, визуализацию» [Чошанов, 1996, 46].

Критерии оценки

Важным инструментом эффективной работы в группе разноуровневого обучения играет оценивание студентов. Как известно, учебно-воспитательный процесс включает определение целей и задач образовательной деятельности, предвидение возможных затруднений у студентов при изучении отдельной дисциплины и поиск путей их преодоления. Важным моментом здесь является не только подбор материала, разработка системы учебных заданий и применение эффективной методики преподавания дисциплины, учет способностей и возможностей учебной аудитории к восприятию, но и выбор системы оценивания и контроля успешности обучающихся в учебной деятельности.

Оценивание имеет несколько основных целей. Самая распространенная из них – это итоговая аттестация учеников (на ее основе осуществляется выбор ВУЗа) и студентов (оценка в дипломе позволяет работодателю сориентироваться в умениях выпускника). Преподаватель оценивает обучающегося как напрямую, выставляя отметки, являющиеся условно-формальным отражением процесса, результатом обучения, так и косвенно, выражающимся в устном одобрении или порицании. Основной функцией оценивания традиционно является определение того объема материала, которым студент уже владеет и его потенциала овладеть остальным учебным материалом. Оценивание в группе разноуровневого обучения базируется на разных критериях оценки типичных и «особенных» студентов. Для «особенных» студентов в оценке, в первую очередь, важно отразить их личный результат, трудовой вклад в изучение учебного предмета, степень продвижения по учебному маршруту. Такой, в основном, воспитывающий подход к оцениванию работы стимулирует учебную мотивацию «особенных» студентов, повышает их самооценку.

Описываемый подход к оцениванию близок к мониторинговой функции педагогической деятельности, которая «для реализации намного сложнее и ответственнее, чем другие функции, так как она имеет непосредственное моральное, психологическое и мотивационное воздействие как на самого педагога, так и особенно на обучающихся» [Ягупов, 2013, 99].

Согласно Ягупову В.В., функция мониторинга представляет собой «...систему педагогически целесообразных действий педагогов по сбору, обработке, анализу и интерпретации информации об усвоении обучающимися содержания дисциплины, о ценностном отношении к овладению практическим опытом будущей профессиональной деятельности (минимум в пределах преподаваемой специальной дисциплины), об их мотивации в учебной деятельности и ее характере, которая позволяет оценивать как процесс, так и

результат этих учебных достижений обучающихся и его «цену», своевременно осуществлять прогноз и коррекцию как своих действий, так и обучающихся» [Ягупов, 2013, 99].

Педагогический мониторинг в вузе дает педагогическую информацию, имеет воспитательное воздействие на участников образовательной деятельности в вузе и является важным фактором развития образовательной среды вуза.

Оценивание типичных студентов – это сочетание мониторинга и традиционного способа контроля успехов обучающихся с целью определения уровня их академической подготовки, выявления «слабых мест» обучающихся. Результатом оценивая является итоговая отметка. Правильное оценивание с воспитывающим компонентом служит инструментом критического самоанализа для студента в освоении компетенций. Оно также служит повышению мотивации студентов в изучении учебной дисциплины, в нашем случае, иностранного языка.

На тесную связь контроля и мотивации указывают исследования отечественных и зарубежных авторов, которые анализируя проблему в плоскости результатов социально-педагогических экспериментов, предлагают то или иное решение. Технологии формирующего и констатирующего оценивания стали предметом исследования в работах Л.В. Березуцкой, Г.Б. Голуб, Л.В. Лежнева, Е.В. Прилипко, И.С. Фишмана и др. Современным формам и методам контроля знаний посвящены труды В.С. Аванесова, Д.С. Горбатова, А.Н. Майорова, М.В. Романова и др. Вопросы организации мониторинга процесса обучения в ВУЗах рассматривают Н. Вербицкая, В. Горб, С. Фоменко и др. Зарубежные исследования в области оценивания как мотивационного фактора в процессе обучения представлены работами К. Джипс, Г. Стобарта, М. Хоуэр, Т. Крукса и др.

Воспитывающее обучение и повышение учебной мотивации студентов

Решающей задачей современного образования становится воспитание, а именно – подготовка компетентного человека, способного понимать сложную динамику процессов социального, культурного, профессионального развития, умеющего адекватно ориентироваться во всех быстро меняющихся сферах социальной жизни.

Воспитание определяется «способностью человека к саморазвитию, самовоспитанию, самодетерминации и, главное, изначальной устремленностью к самореализации, составляющей смысл его бытия» [Лузина, 2000, 209]. Решать проблемы воспитания помогает воспитывающее обучение, которое заключается в «приобщении учащихся к ценностям постижения, действия и переживания» [Петровский, 1996, 39] и «служит непосредственной целью и результатом всего процесса обучения» [Загвязинский, 2001, 185]. Благодаря воспитывающему обучению учебный предмет в структуре образовательного процесса становится средством, а не целью. Если учебный предмет является целью, то это ведет к предметоцентризму в образовательной практике.

При соблюдении принципа воспитывающего обучения процесс обучения обязательно сопровождается психологической, профессиональной, трудовой, общекультурной реабилитацией студентов с ОВЗ и инвалидов. Вследствие этого, обучение такой категории студентов становится воспитывающим, а воспитание – обучающим, с использованием особых методов, приемов, форм обучения и воспитания, учета индивидуальных особенностей обучающихся [Осикова, 2016, 254].

Одной из важных задач воспитывающего обучения является повышение учебной мотивации. Как уже отмечалось выше, у студента-инвалида и студента с ОВЗ часто наблюдается низкая мотивация, отсутствует осознание причин для изучения данной дисциплины. Для

решения этой проблемы проводятся беседы о необходимости изучения иностранного языка, подкрепленные организацией фото выставки «Иностранные языки в нашей жизни», показом практической востребованности дисциплины «иностранный язык» (с помощью применения кейс-метода, интегрированных занятий, межпредметных проектов), проведением внеаудиторных занятий (конкурс инсценированной песни на иностранном языке, спектаклей на иностранном языке, конкурсов с профессиональным уклоном), организацией встреч с выпускниками, которым пригодился иностранный язык в их карьере; организацией встреч с иностранцами, проведением дней культур и т.д. Хорошим стимулом к изучению иностранных языков служит участие студента в академической мобильности – либо как слушателя зарубежного лектора, либо как студента, получающего образование за рубежом, что способствует интеграции студента в иную культуру.

Очень часто жизненные приоритеты не связаны с дисциплиной «Иностранный язык», в таком случае помогает демонстрация места учебной дисциплины в учебном плане; проведение интегрированных занятий; вовлечение студента в кружковую и внеаудиторную работу, находящуюся на стыке интересующей его области знаний и иностранного языка, например, страноведение, история, социология и др. Педагог может через подбор учебного материала скорректировать содержание обучения дисциплины «иностранный язык» под интересующие данного студента отрасли знаний.

Заключение

В заключение можно сказать, что обеспечение разноуровневого обучения предусматривает, в частности, решение следующих задач:

-Психологических (определение индивидуально-личностных особенностей обучающихся, типов их развития на основе выявления качеств внимания, памяти, мышления, работоспособности, сформированности компонентов учебной деятельности и т.п.).

-Предметно-дидактических (разработка учебного материала, его гибкое структурирование), обеспечивающих изоморфизм структур содержания и типологического пространства учебно-познавательных возможностей обучающихся.

-Реализации принципа «воспитывающего обучения». Таким образом, главный акцент в развивающей модели уровневой дифференциации делается не на деление обучающихся по их способностям или уровню обученности, а на идею согласования процесса обучения с психологической и нравственной структурой развивающейся личности, что решается через: 1) разработку учебного материала, для которого каждый уровень его репрезентации (обязательный, дополнительный, повышенный, улучшенный и т.п.) мог бы быть предложен.

Библиография

1. Байрамов В.Д., Райдугин Д.С. Профессиональное обучение и карьерное развитие лиц с нарушениями ОДС: сущность и основные детерминанты // Социально-гуманитарные знания. 2015. URL: <http://naukarus.com/professionalnoe-obuchenie-i-kariernoe-razvitie-lits-s-narusheniyami-ods-suschnost-i-osnovnye-determinanty>
2. Байрамов В.Д., Бабанова Е.М. Социально-психологические барьеры в инклюзивном образовании // Среднерусский вестник общественных наук. 2016. Т.11. № 6. С. 90-96.
3. Байрамов В.Д., Райдугин Д.С., Александрова Е.В. Теоретико-методологические основы «инклюзии обратного порядка»: опыт Московского государственного гуманитарно-экономического университета // Психологическая наука и образование. 2017. Т. 22. № 1. С. 18-22.
4. Бим И.Л. Содержание обучения иностранным языкам // Методика обучения иностранным языкам: традиции и современность. Обнинск: Титул, 2010. 464 с.

5. Вербицкий А.А. Новая образовательная парадигма и контекстное обучение. М., 1999. 75 с.
6. Герасимов А.В. Профессиональная ориентация инвалидов в условиях многоуровневого образования: теория и практика. М., 2017. 451 с.
7. Загвязинский В.И. Теория обучения. Современная интерпретация. М., Академия, 2001. 188 с.
8. Запесоцкий А.С. Методологические и технологические основы образовательной деятельности. СПб., 2007. 444с.
9. Кон И.С. Открытие «Я». М.: Политиздат, 1978. 367 с.
10. Краткая философская энциклопедия. М., 1994. 300 с.
11. Лузина Л.М. Теория воспитания: философско-антропологический подход. Псков, 2000. 250 с.
12. Осикова Л.Н., Алексеева О.П. К вопросу о повышении учебной мотивации студентов при изучении иностранного языка в вузе инклюзивного образования // Педагогический журнал. 2016. №2. С. 119-129.
13. Осикова Л.Н. Реализация воспитывающей функции обучения студентов иностранному языку в вузе инклюзивного образования // Сб. трудов по материалам 3 Международной научно-практической конференции 21 апреля 2016 года «Инновационные и приоритетные направления в преподавании гуманитарных дисциплин в техническом вузе. 2016. С. 254-259.
14. Петровский В.А. Личность в психологии. Ростов-на-Дону, 1996. С. 39.
15. Полат Е.С. Что такое разноуровневое обучение? URL: <http://college.biysk.secna.ru/pedteh/>
16. Чошанов М.А. Гибкая технология проблемно-модульного обучения. М., 1996. 160 с.
17. Ягупов В.В., Мизинчук В.В., Крышталь Н.А. Мониторинговая функция преподавателей специальных дисциплин // Гуманитарные ведомости ТГПУ им. Л. Н. Толстого. 2013. № 3 (7). С. 94-102.

Different level teaching a foreign language in an academic group at a university of inclusive education

Larisa N. Osikova

PhD in Pedagogy, Associate Professor,
Department of Romanic-Germanic Languages,
Moscow State University of Humanities and Economics,
107150, 49, Losinoostrovskaya st., Moscow, Russian Federation;
e-mail: lorchen50@bk.ru

Ol'ga P. Alekseeva

PhD in Philosophy, Associate Professor,
Department of Romanic-Germanic Languages,
Moscow State University of Humanities and Economics,
107150, 49, Losinoostrovskaya st., Moscow, Russian Federation;
e-mail: olgaalekseeva@yahoo.com

Abstract

The article is devoted to the problem of multilevel teaching of a foreign language at the university with inclusive higher education. The analysis of the concepts of "multilevel training", "a group of different levels of education", "persons with special educational needs" is presented, features of the educational space of the IVO University are characterized; the article describes the tasks facing the teacher of a foreign language in terms of implementing a multilevel teaching of a foreign language in a group, the requirements for the work of a teacher with such a group are given. The paper considers modern approaches, such as pedagogical support, subject-subject approach, various adaptive methods and methods of teaching, describes the teaching technologies used in the

process of teaching a foreign language in a higher education institution of inclusive education. An analysis of the factors influencing the educational motivation and student outcomes is also presented. The authors come to the conclusion that the successful development of a foreign language in a group of different levels of education will be successful if certain important conditions are met, such as adherence to the principles of differentiated education and individual approach, the principle of upbringing and pedagogical support, and the creation of a barrier-free environment in a spatial and sociocultural sense.

For citation

Osikova L.N., Alekseeva O.P. (2018) Raznourovnevoe obuchenie inostrannomu yazyku v akademicheskoi gruppe universiteta inkluzivnogo vysshego obrazovaniya [Different level teaching a foreign language in an academic group at a university of inclusive education]. *Pedagogicheskii zhurnal* [Pedagogical Journal], 8 (2A), pp. 238-255.

Keywords

Multilevel education, a group of multilevel education, inclusion, people with specific educational needs, disabled students, pedagogical support, subject-to-subject approach, cooperative learning, motivation, evaluation, educative teaching.

References

1. Bairamov V.D., Raidugin D.S. (2015) Professional'noe obuchenie i kar'ernoe razvitie lits s narusheniyami ODS: sushhnost' i osnovnye *determinant* [Professional teaching and career growth of persons with human musculoskeletal system problems: essence and the main determinants]. *Sotsial'no-gumanitarnye znaniya* [Social and humanitarian knowledge]. Available at: <http://naukarus.com/professionalnoe-obuchenie-i-kariernoe-razvitie-lits-s-narusheniyami-ods-sushhnost-i-osnovnye-determinanty> [Accessed 04/04/2018]
2. Bairamov V.D., Babanova E.M. (2016) Sotsial'no-psikhologicheskie bar'ery v inkluzivnom obrazovanii [Social-psychological Barriers in Inclusive Education]. *Srednerusskii vestnik obshchestvennykh nauk* [Middle Russia Bulletin], 11, 6. pp. 90-96.
3. Bairamov V.D., Raidugin D.S., Aleksandrova E.V. (2017) Teoretiko-metodologicheskie osnovy «inkluzii obratnogo poryadka»: opyt Moskovskogo gosudarstvennogo gumanitarno-ehkonomicheskogo universiteta [Theoretico-Methodological Basic Concepts of “Inverted Order Inclusion”: From the Moscow State University of Humanities and Economics Experiences]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie* [Philological Science and Education], 22, 1. pp. 18-22.
4. Bim I.L. (2010) Soderzhanie obucheniya inostrannym yazykam [The Contents of teaching foreign languages]. In: *Metodika obucheniya inostrannym yazykam: traditsyi e sovremennost'* [Methodology of teaching foreign languages: traditions and modern approach]. Obninsk: Titul Publ.
5. Choshanov M.A. (1996) *Gibkaya tekhnologiya problemno-modul'nogo obucheniya* [Flexible Technology of Problem Solving Module Teaching]. Moscow.
6. Gerasimov A.V. (2017) *Professional'naya orientatsiya invalidov v usloviyakh mnogourovnevnogo obrazovaniya: teoriya i praktika* [Professional Orientation of Disabled people in the Frame of Multi-Level Education]. Moscow: Ekon-Inform Publ.
7. Kon I.S. (1978) *Otkrytie “Ya”* [Discovery of “Myself”]. Moscow: Politisdat Publ.
8. (1994) *Kratkaya filosofskaya entsiklopediya* [Short Philosophical Encyclopedia]. Moscow: Progress Publ.
9. Luzina L.M. (2000) *Teoriya vospitaniya: filosofsko-antropologicheskii podkhod* [The theory of up-bringing: Philosophical anthropological approach]. Pskov.
10. Osikova L.N. (2016) Realizatsiya vospityvaushchey funktsii obucheniya studentov inostrannomu yazyku v vuzе inkluzivnogo obrazovaniya [Realization of educative function of teaching students a foreign language at the university of inclusive education]. In: *Sbornik trudov po materialam 3 mezhdunarodnoi nauchno-practicheskoi konferentsi “Innovatsionne I prioritete napravleniya v prepodavaniya gumanitarnykh discipline v tekhniteskom vuzе”* [Collection of notes based on the materials of the third international scientific-practical conference “Innovative and most important approaches to teaching humanitarian subjects in a technical university”]. Moscow.

11. Osikova L.N., Alekseeva O.P. (2016) K voprosu o povyshenii uchebnoi motivatsii studentov pri izuchenii inostrannogo yazyka v vuze inklyuzivnogo obrazovaniya [To the Problem of Increasing Motivation of Students to Learn a Foreign Language at a Higher Educational Institution of Inclusive Education]. *Pedagogicheskii zhurnal* [Pedagogical Journal], 2, pp. 119-129.
12. Petrovskii V.A. (1996) *Lichnost' v psikhologii* [Personality in psychology]. Rostov-on-Don.
13. Polat E.S. (2017) *Chto takoe raznourovnevoe obuchenie?* [What is a different level teaching] Available at: <http://college.biysk.secna.ru/pedteh/> [Accessed 04/04/2018]
14. Yagupov V.V., Mizinchuk V.V., Kryshchal' N.A. (2013) Monitoringovaya funktsiya prepodavatelei spetsial'nykh distsiplin [Monitoring Function of Specialty Subjects]. *Gumanitarnye vedomosti TGPU im. L.N. Tolstogo* [Bulletin of Humanities of Tula State Pedagogical University], 3 (7), pp. 94-102.
15. Verbitskii A.A. (1999) *Novaya obrazovatel'naya paradigma i kontekstnoe obuchenie* [New educational paradigm and contextual teaching]. Moscow.
16. Zagvyazinskii V.I. (2001) *Teoriya obucheniya. Sovremennaya interpretatsiya* [Theory of teaching. Modern interpretation]. Moscow: Akademiya Publ.
17. Zapesotskii A.S. (2007) *Metodologicheskie i tekhnologicheskie osnovy obrazovatelnoi deyatel'nosti* [Methodological and technical basis of educational activity]. St. Petersburg.